



CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADE

Investigações em Educação Histórica

Organizadores:
Maria Auxiliadora Schmidt
Marcelo Fronza

 **W.A.**
editores

O Ensino de História para Crianças: Perspectivas de Formação e Investigação em Educação Histórica na Universidade do Minho (Portugal)

Glória Solé¹

Introdução

O presente artigo apresenta a mais recente investigação com crianças no âmbito da Educação Histórica, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, que temos vindo a desenvolver nesta área consolidada pelo grupo de investigação do Instituto de Educação, em que se destaca o trabalho da Professora Isabel Barca e de toda a sua equipa, bem como de outros investigadores e colaboradores. Ao longo de várias décadas este trabalho tem sido reconhecido e difundido internacionalmente, tendo para isso contribuído as Jornadas Internacionais de Educação Histórica, iniciadas em 2001 na Universidade do Minho, que almejam estatuto de Congresso pela sua internacionalização, realizadas em vários países para além de Portugal, com várias edições no Brasil (Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Goiás) e em Espanha (Universidade de Barcelona) e que neste ano de 2015, se comemora a sua décima quinta edição, subordinado ao tema 'Consciência Histórica e Interculturalidade', congresso que se realizou de 10 a 12 de Julho na Universidade do Minho com uma cerimónia simbólica, e que continuou de 20 a 22 de Julho na UFMT (Cuiabá, Brasil).

Este texto inicia com uma breve contextualização do trabalho que temos vindo a desenvolver no ensino de História e no âmbito da Educação Histórica na nossa instituição, começando por apresentar e reflectir sobre o modelo de formação de professores em Educação Básica em relação ao ensino da História e sua

¹ Doutora em Estudos da Criança, na área de Estudo do Meio Social pela Universidade do Minho. Professora da Universidade do Minho, no Instituto de Educação, docente do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão, pesquisadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd). E-mail: gsole@ie.uminho.pt

didática, bem como da relevância atribuída à articulação entre prática pedagógica e investigação. A segunda parte deste texto situa a Educação Histórica em Portugal no contexto internacional, reflectindo sobre a relevância dos Modelos de Progressão das ideias dos alunos.

A terceira parte apresenta alguns estudos empíricos implementados com crianças, sobre conceitos de segunda ordem (mudança, narrativa, evidência e significância) e outros estudos que articulam a Educação Histórica e Educação Patrimonial, estudos estes integrados na linha de investigação em cognição histórica, implementados em contexto de estágio, que resultaram em relatórios finais de Mestrado com forte pendor investigativo.

Estas investigações, apesar de desenvolvidas no âmbito da prática profissional de estágio, pela qualidade investigativa que apresentam, sustentadas em referências que integram pressupostos teóricos e epistemológicos da Educação Histórica e questões metodológicas da pesquisa empírica desenvolvida sobre as ideias de crianças, têm-se vindo a revelar estudos importantes no âmbito da investigação nesta área. Por isso, a par de toda a investigação que o grupo de pesquisa da Universidade do Minho tem desenvolvida nesta área, será pertinente dar a conhecer outros trabalhos investigativos recentes, alguns deles apresentados já em Seminários, Congressos Internacionais e Colóquios.

Assim este texto está dividido em três secções: 1) Formação de Professores na Universidade do Minho e o ensino de História; 2) Investigação em Educação Histórica- conceitos de segunda ordem; 3) Investigação sobre ideias históricas de segunda ordem em crianças portuguesas.

Formação de Professores na Universidade do Minho e o Ensino de História

Será necessária uma breve introdução para explicar o contexto de formação ministrado na Universidade do Minho no âmbito da Licenciatura em Educação Básica e nos vários mestrados de formação de professores e educadores (Mestrado em Educação Pré-escolar, Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, Mestrado do ensino do 1.º e 2.º CEB e Mestrado em Ensino de História) e o nosso papel na formação de Professores e Educadores, nesta área da formação de futuros professores em relação ao ensino de História, assunto sobre o qual já várias vezes nos debruçamos (LLONCH & SOLÉ, 2014; SOLÉ & VARELA, 2013).

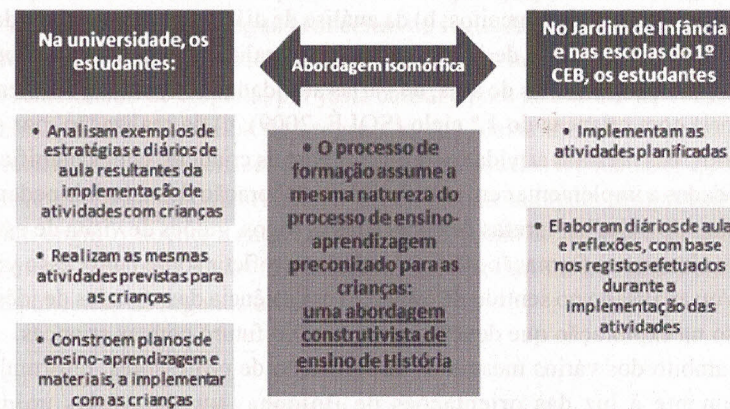
Na Licenciatura Básica, ministrada na Universidade do Minho, o primeiro contacto com a Didática do ensino da história começa só no 3.º ano, numa disciplina que leciono e que se designa de Iniciação à Didática de Estudo do Meio (2.º semestre, 5 ECTS), que integra as didáticas específicas de duas áreas, Estudo do

Meio Natural e Estudo do Meio Social, designação que se baseia no Programa do 1.º ciclo, na nomenclatura da disciplina de Estudo do Meio, que incorpora a área disciplinar de História. O conhecimento epistemológico da História indispensável para a Didática e Educação é adquirido, em parte, na disciplina de História de Portugal, a par de questões sobre a importância da História e do conhecimento histórico científico, bem como o papel das fontes, na sua diversidade e estatuto, e como estas podem ser questionadas e usadas como evidência histórica (COLLINGWOOD, 2001), assumindo também relevância a teoria do ensino da História, com abordagens em que se procura dar ainda uma visão sobre a História da História em Portugal (SOLÉ, 2014a).

Com o processo de Bolonha e a reformulação dos cursos, na Licenciatura em Educação Básica, é dado maior ênfase à componente científica das áreas disciplinares e um menor peso à pedagogia e à prática, ou seja, às Didáticas, mas como docente de várias áreas científicas relacionadas com o ensino de História, nomeadamente História de Portugal e do módulo de Património Cultural, procuro aqui promover uma abordagem de ensino isomórfica com os alunos/formandos, introduzindo pressupostos didáticos específicos nas estratégias que implemento em sala de aula e na orientação dos trabalhos. No papel de professora-investigadora que realizo com os meus alunos/formandos, procuro promover mudanças nas suas práticas de docência, desenvolver competências de interpretação e questionamento das fontes, ao nível do uso da evidência.

O processo de formação nesta área de Didática de Estudo do Meio, iniciado na Licenciatura em Educação Básica da Universidade do Minho, tem-se caracte-

Figura 01 - Contextos e processos de formação
(in SOLÉ & VARELA, 2013, p. 2900).



rizado pela articulação dos seus saberes específicos (ensino das Ciências, da História e Geografia a crianças) numa abordagem que tende a articular a teoria à prática, integrando a mais recente investigação nesta área a nível nacional e internacional, relacionado com estudos empíricos em educação histórica e patrimonial.

A perspetiva pedagógica subjacente ao processo de ensino de história a crianças é informada por uma abordagem que preconiza a relevância do desenvolvimento do pensamento histórico a partir da educação infantil e dos primeiros anos de escolaridade (BARCA & SOLÉ, 2012; COOPER, 1995; 2005; 2006; MIRALLES & GRACIA, 2012; SOLÉ, 2009; 2014c). Tal perspetiva estimula muito os processos cognitivos das crianças relacionados com a compreensão temporal e histórica, sendo estas induzidas, pela ação do professor/educador, a assumir uma clara intencionalidade das suas ações, em relação às atividades de aprendizagem. As práticas consolidadas, decorrentes das novas abordagens pedagógicas e didáticas nesta área do ensino das ciências sociais e em especial do ensino de história a crianças, tem contribuído para uma efetiva alteração das práticas pedagógicas de educadores e professores, possibilitando a construção profissional de educadores-investigadores históricos conscientes e ativos.

Neste contexto de formação, as abordagens teóricas emergem e desenvolvem-se a partir de situações práticas concretas, através: a) da exploração de várias atividades e estratégias diversificadas relacionadas com o ensino de história a crianças: exploração de fontes textuais, icónicas e de objetos; exploração e construção de linhas de tempo e genealogias; análise e exploração de narrativas (lendas, contos, e literatura de ficção-histórica); o fio da história (Storyline/Storypath); jogos diversos (de detetive, de tabuleiro, do intruso, etc.), jogos de faz de conta; visitas de estudo e peddy-papers); construção de museus em sala de aula; modelos de aprendizagem de conceitos; b) da análise de diários de aulas elaborados na sequência de um processo de investigação-ação realizado pela docente, durante a implementação, em salas de aula, de várias atividades de ensino aprendizagem de história com crianças do 1.º ciclo (SOLÉ, 2009); c) da realização, por parte dos alunos, das mesmas atividades previstas para as crianças, com a planificação de atividades a implementar em sala de aula e elaboração de materiais pedagógicos (fichas de trabalho, tarefas de papel e lápis, jogos, guiões de visita de estudo, etc.). Os alunos, em formação, são estimulados a refletir sobre o processo vivenciado e/ou analisado no sentido de tomarem consciência das virtudes de idêntico processo na exploração que deverão promover no futuro com as crianças.

No âmbito dos vários mestrados de formação de professores, reformulados recentemente à luz das orientações de Bolonha, surgem várias unidades

curriculares que ampliam a formação no campo da didática da História e da Geografia, incorporam contributos epistemológicos da Educação Histórica, revelador do estatuto de autonomia alcançado da área, como a UC de *Didática de História e Geografia para a Educação Básica* (2.º semestre do 1.º ano), comum aos três mestrados de Educação Básica e *Linguagem e pensamento histórico e geográfico na Educação de Infância* (1.º semestre, do 1.º ano), do Mestrado em Educação Pré-escolar, todas UCs de 5 ECTS.

Investigação em Educação Histórica - os conceitos de segunda ordem

O contributo da investigação anglo-saxónica realizada desde a década de 70, desenvolvida nos anos 80 e 90 especialmente em dois grupos de investigação, um em Londres no Instituto de Educação e outro em Leeds, liderados respetivamente por Peter Lee e Daniel Shemilt contribuiu para a afirmação da Educação Histórica como área epistemológica.

Estudos realizados também nos E.U.A e Canadá e um pouco mais recentemente a partir dos anos 90 em outros países, como Portugal, Espanha, Brasil, entre outros, seguem esta mesma linha de investigação em cognição histórica, que se preocupa em estudar como os alunos aprendem História e compreendem a História, ou seja “quais os princípios e estratégias da aprendizagem da história por crianças, jovens e adultos” (BARCA, 2001, p. 13). Esta linha de investigação em cognição histórica, vem por em causa as investigações que se basearam nas teorias piagetianas que defendiam que as crianças, por não terem capacidade de abstração, não poderiam aprender história antes dos 16 anos.

Peter Lee (2014) enfatiza que os projetos PHE² e CHATA³ deram evidências de que a compreensão de, pelo menos, alguns conceitos históricos de segunda ordem podem ser escalados e por isso afirma que “[m]odelos de progressão podem ser construídos para alguns conceitos de segunda ordem, existindo modelos de progressão para a evidência, a compreensão intencional ou racional e o conceito relacionado de empatia, por justa causa, e para as narrativas”. Adverte, no entanto, que estes modelos de progressão das ideias dos alunos (sistemas de categorização) não devem ser entendidos como escalas e patamares que os alunos devem alcançar obrigatoriamente, mas sim contribuir para compreender como pensam cognitivamente a natureza da história, assim como perceber o que leva os alunos a estruturar ideias mais sofisticadas e poderosas ou menos elaboradas sobre conceitos de segunda ordem.

² PHE - Projeto de História Escolar

³ CHATA - Concepções de História e Abordagens de Ensino 7-14.

Várias investigações (LEE, 2001; BARCA, 2000) provaram que os modelos de progressão podem ser modelos invariantes, a progressão em complexidade das ideias não está dependente da idade, crianças mais novas podem apresentar ideias mais sofisticadas do que outras mais velhas, ou em tarefas diferentes, o mesmo aluno pode apresentar ideias mais ou menos complexas.

Projetos como PHE e CHATA tiveram enorme sucesso em Inglaterra, não só no desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos, mas também nas mudanças empreendidas pelos professores ao nível dos métodos de ensino da História e da relevância em termos curriculares atribuída a esta disciplina. Estes Modelos de Progressão revelaram-se relevantes para repensar formas de ensino da História, adequando métodos, estratégias e atividades que deverão ser adequadas e significativas, promotoras de pensamento inferencial, dedutivo e crítico, essencial à estruturação do pensamento histórico nos alunos.

Também em Portugal, a investigação em Educação Histórica, teve reflexos do ensino de História no nosso país, como o comprovam os documentos oficiais, *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (DEB, 2001) e as *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010) que incorporam contributos na sua formulação da Educação Histórica, no entanto, estes documentos foram revogados em 2011⁴, substituídos pelas *Metas Curriculares* para o 2.º e 3.º CEB. A revogação destes documentos reflete uma opção política do Ministério de Educação e Ciência do anterior governo, que traduz uma perspetiva de ensino que valoriza acima de tudo o conhecimento em detrimento das competências, palavra “bani-da” e substituída nos documentos oficiais por “capacidades”.

Segundo Barca e Solé (2012) ensinar e aprender História não se pode cingir apenas a possuir um dado conhecimento histórico (conceitos substantivos), que é importante e indispensável, não é isso que está em causa, mas é essencial também dominar um conjunto de competências ao nível da capacidade de selecionar, analisar, interpretar fontes, estabelecer relações de causalidade, explicar historicamente, ser capaz de construir relatos/narrativas, orientar-se temporalmente, ou seja, saber aplicar noções que representam a natureza da História, que constituem, segundo a terminologia de Lee (2001) conceitos de segunda ordem ou estruturais. Um dos objetivos do ensino da História, a partir do ensino primário, é contribuir para que as crianças sejam capazes de pensar em termos históri-

cos, para isso é fundamental aprender como se constrói a História e qual o papel que os historiadores têm no processo da sua construção (COLLINGWOOD, 2001; COOPER, 2005; SOLÉ, 2009).

Desde os primeiros anos de escolaridade deve-se promover um ensino que leve as crianças compreender as causas e consequências ao longo dos tempos, as razões que expliquem as diferenças da sociedade no passado da sociedade atual e o que causou essa mudança, pois só conhecendo essas mudanças podemos respeitar a diferença e promover a tolerância e o respeito pela diferença e diversidade intercultural. Desenvolver nas crianças e jovens uma educação histórica de qualidade, contribui para formar cidadãos mais críticos, interventivos e participativos, na medida em que desenvolver competências históricas durante a sua educação formal lhes permite compreender as vicissitudes do mundo atual, a diversidade, a interculturalidade, dotando-os de capacidades para saber lidar com a sociedade atual, e serem capazes de estabelecer relações entre o presente e o passado e projetar para o futuro (RÜSEN, 2010).

Investigação sobre ideias históricas de segunda ordem em crianças portuguesas

De seguida apresentam-se alguns projetos investigativos implementados em contexto de estágio com alunos do 1.º e 2.º CEB, centrados em conceitos de segunda ordem, como o de evidência histórica, mudança, narrativa e evidência patrimonial.

Estudos sobre o conceito de evidência e mudança com alunos do 1º ciclo

O estudo de Ana Filipa Cardoso (2012), integrado no seu projeto de relatório de estágio, incidiu sobre os conceitos de evidência e de mudança. A partir da temática da alimentação, procurou perceber como alunos do 3.º ano (16 alunos) de uma escola peri-urbana de Braga lidam com estes conceitos de segunda ordem, e que ideias históricas veiculam a partir da interpretação de várias fontes icónicas e textuais relacionadas com o tema da alimentação.

Para responder à seguinte questão de investigação: “Como constroem os alunos o conhecimento e a sua aprendizagem partindo da utilização/exploração de fontes diversas?” realizou um conjunto de tarefas: Tarefa 1-pesquisa sobre receitas tradicionais relacionadas com a temática da alimentação; Tarefa 2- “A Origem e Localização dos Alimentos”, tarefa 3- “Os Meios de Transporte, a sua evolução e o seu papel na mudança de hábitos alimentares”, tarefa 4- “A evolução da alimentação” e tarefa 5- “Feiras e mercados ao longo dos tempos”.

⁴ O referido documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro que determina: a) O documento supracitado deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal; b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais; (...)

Os dados recolhidos, analisados e categorizados permitiu identificar quatro níveis de categorias subordinados ao conceito de evidência histórica relacionada com a leitura e interpretação de fontes diversas (icônicas e textuais) relacionada com a tarefa 2- Origem e localização dos alimentos: 1) *Inferências só a partir de fontes textuais*, onde as crianças apenas se fundamentaram nas fontes textuais para responder à questão; 2) *Descritiva simples* a partir da fonte icônica na qual as crianças usaram apenas um ou dois pormenores nas suas descrições; 3) *Descritiva pormenorizada* a partir da fonte icônica quando para descrever uma imagem eram capazes de usar três ou mais pormenores; 4) *Inferência cruzada*, as crianças utilizaram informação retirada tanto das fontes icônicas como das textuais para criarem a sua resposta.

Numa outra tarefa os alunos responderam à seguinte questão: *Porque achas que, ao longo dos tempos, a alimentação das pessoas foi sofrendo alterações? Justifica a tua resposta.*

Este estudo demonstrou que os alunos tendem a descrever a mudança histórica como um processo linear, sugerindo que o desenvolvimento se processa numa sequência progressiva, muito embora alguns reconheçam já a diversidade na mudança ao nível da alimentação.

Na mesma linha de investigação, subordinado aos conceitos de segunda ordem de evidência histórica e mudança, inspirado nos estudos de Solé (2009), surge o projeto de relatório de estágio de Joana Pimentel (2013) intitulado “O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico”. Implementado na mesma turma do projeto anterior, com os mesmos 16 alunos, a professora-investigadora estagiária procurou investigar como se processa a compreensão histórica, centrada nos conceitos de evidência e de mudança, numa abordagem de aprendizagem cooperativa.

Através da metodologia de investigação ação a professora procurou trabalhar a temática do comércio, realizando para isso um conjunto de tarefas que visaram trabalhar com os alunos a comparação do comércio no passado e no presente e a evolução dos mercados e feiras. Realizou várias tarefas com imagens de feiras e mercados de diversas épocas (Mercado Romano; Feira Medieval; Feira do Século XVIII; Feira do Século XIX; Feira dos anos 50 e Feira atual), nomeadamente exploração de imagens e sequencialização de imagens do mais antigo para o mais recente.

Algumas conclusões do seu projeto: a) na sequencialização proposta pelos grupos, atenderam mais ao suporte material da fonte (cor ou preto e branco) do que à análise do conteúdo; b) recorreram à cultura material (vestuário das pesso-

as) e aspetos sociais (“parecem ser príncipes e princesas”, “camponeses”) para descrever as imagens; c) a análise das fontes é predominantemente descritiva, enumerando os alunos o que veem nas fontes, no entanto, inferiram qual a atividade comercial representada; d) introduziram nas suas respostas referenciais temporais (passado/presente, deste tempo/antigamente) quando as comparam; e) a abordagem cooperativa nos primeiros anos de escolaridade favorece a construção do conhecimento e pensamento histórico, pelos debates e promoção da argumentação.

Estudos sobre o uso de Narrativas no 1º e 2º CEB

Nas últimas décadas, vários estudos internacionais e nacionais têm demonstrado a relevância do uso de narrativas, e em particular de obras de literatura infantil de ficção histórica, como recurso para o ensino e aprendizagem de História, por se revelar uma estratégia adequada e facilitadora de compreensão da História, uma vez que estas apresentam uma linguagem mais acessível e um enredo que promove uma contextualização histórica. Diana Reis (2013) no seu projeto de relatório, procurou na sua investigação abordar, analisar e estudar esta temática em torno do uso da narrativa na sala de aula, com enfoque na utilização da literatura de ficção histórica, tendo como título o seu projeto: “A literatura de ficção histórica para a construção do conhecimento histórico”, implementado em duas turmas, uma do 4.º ano (25 alunos) e outra do 6.º ano (25 alunos).

O objetivo central desta investigação foi perceber de que forma a literatura de ficção histórica contribui para a construção do conhecimento histórico do aluno. A professora-investigadora realizou um conjunto de atividades partindo da interpretação e exploração das narrativas ficcionais, “Era uma vez um rei conquistador”, de José Jorge Letria, para trabalhar a temática da formação de Portugal para o 4.º ano e “O Tesouro” de Manuel António Pina (6.º ano) para a temática do Estado Novo e 25 de Abril.

Procedeu a investigadora a uma análise qualitativa das construções das narrativas dos alunos, tendo sido estas sujeitas a uma análise indutiva, posteriormente categorizadas por níveis de progressão: *relato fragmentado*; *Relato cronológico*; *Relato cronológico e Narrativa completa (contextualizada)*.

Relativamente ao 6.º ano, da análise das narrativas produzidas pelos alunos emergiram 4 categorias: *evidência como cópia do passado* (6 alunos); *evidência como informativo* (9 alunos); *evidência como testemunho* (7); *evidência em contexto* (3 alunos). Este projeto permitiu concluir que os alunos dos dois ciclos (1.º e 2.º ciclo) constroem conhecimento histórico através da exploração de obras literárias de ficção histórica, distinguindo nestas o ficcional do real, e integrando

significativos contributos destas obras nas suas narrativas, não substituindo no entanto as evidências produzidas a partir do cruzamento de outras fontes diversas. As obras de ficção histórica revelaram-se recursos importantes na construção do conhecimento histórico.

Nesta mesma área de investigação em torno do uso da narrativa para aprender História orientamos o projeto de Andreia Machado (2013) intitulado: “O potencial didático das narrativas (lendas, mitos e literatura infantil mito-simbólica) para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão histórica nos alunos do 1.º e 2.º ciclo”.

Neste estudo, realizado com alunos do 4.º (25 alunos) e do 6.º ano (25 alunos), de escolas urbanas de Braga (Portugal), através de uma metodologia de investigação-ação, procurou a professora-investigadora analisar de que forma as narrativas, mais propriamente, as lendas, os mitos e literatura infantil mito-simbólica, contribuem para o desenvolvimento da compreensão histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclo, promovendo a construção de conhecimento histórico.

A partir das narrativas produzidas pelos alunos procurou analisar a influência deste género literário nas suas construções, através da identificação de elementos ficcionais presentes nas suas narrativas, em articulação com informação histórica, resultante do cruzamento com outras fontes textuais. Assim, a professora investigadora procurou com o seu projeto responder às seguintes questões de investigação: “Como adquirem e constroem os alunos novos conhecimentos históricos a partir da exploração de lendas, mitos e narrativas mito-simbólicas?”; “Como analisam e comparam várias versões de lendas e mitos?”; “Como recontam os alunos as lendas e mitos trabalhados?”

Para a concretização destes objetivos e responder às questões de investigação, a professora-investigadora procedeu à realização de diversas atividades que integraram a exploração de lendas e narrativas mito-simbólicas, tendo selecionado para o 1.º ciclo a “Lenda do Milagre de Ourique” (versão de Gentil Marques) conteúdo inserido no tema da “Formação de Portugal”; e para o 2.º ciclo a obra “História de uma flor” de Matilde Rosa Araújo, considerada literatura infantil de forte pendor mito-simbólico pela temática abordada, relacionada com o cravo e a sua associação ao 25 de Abril, tema lecionado durante a intervenção pedagógica no 2.º ciclo.

Conclui com o seu projeto que os alunos são capazes de contruir o seu conhecimento histórico com recurso a este tipo de narrativas (lendas e narrativas mitológicas), sendo capazes de distinguir o real do ficcional, pelo confronto com outras fontes, sendo no entanto, para isso, imprescindível a consulta e o cruzamento com outras fontes histórica e historiográficas.

Estudos com experiências em torno do Patrimônio

Uma nova linha de investigação, que articula educação histórica e educação patrimonial, tem vindo a desenvolver-se e a afirmar-se. Na Universidade do Minho, vários estudos realizados sob orientação de Isabel Barca têm contribuindo para a investigação neste âmbito, em que se destaca o estudo de Pinto (2011).

Nos últimos anos temos vindo a fomentar o estreitar de laços epistemológicos e empíricos, através da orientação de vários relatórios de mestrado, bem como, pela organização de vários *Seminários em Educação Patrimonial I e II*, de que resultaram a publicação de dois livros em formato Ebook (SOLE, 2014b, SOLE 2015) realizados em parceria com a Câmara Municipal de Braga, e que se encontra já na sua terceira edição realizada em janeiro de 2016. Educação patrimonial tem vindo a afirmar-se como área de investigação autónoma, mas que congrega de forma interdisciplinar outras áreas do saber, como a história, arqueologia, a antropologia, a história de arte, etc.

Alguns destes estudos em cognição histórica situada, em que se procura analisar as ideias dos alunos a partir de experiências pedagógicas em torno do património, em contexto formal ou informal, direto ou virtual, têm demonstrado que estas experiências e estudos têm reforçado a articulação entre história, património e as novas tecnologias. Nesta linha de investigação apresentamos dois estudos que orientamos no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo, e cujas temáticas se relacionam com o património e a articulação entre a educação histórica e a educação patrimonial e um deles com as novas tecnologias.

A investigação que Érica Almeida (2014) realizou em contexto de intervenção pedagógica supervisionada, enquadra-se nesta tipologia de estudos com recurso a fontes patrimoniais intitulado “O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico”.

Este projeto foi desenvolvido numa turma do 3.º ano (25 alunos) e numa turma do 5.º ano (25 alunos), em duas escolas do centro urbano de Braga e debruçou-se sobre o estudo do património histórico de Braga, procurando a professora-investigadora analisar como o património local poderá constituir um recurso e uma estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico.

Procurou responder às seguintes questões de investigação: “Quais as potencialidades do estudo do património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?”, “Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do património histórico local?” e “Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?”. No 3.º ano (1.º ciclo), preparou uma visita de estudo a um conjunto de fontes patrimoniais

de Braga previamente selecionadas pelos alunos: Palácio do Raio; Igreja dos Congregados; Torre de Menagem; Capela de S. Geraldo (onde ouviram o *podcast*); Sé de Braga, Convento do Póculo Termas Romanas do Alto da Cividade.

A análise dos dados da implementação do projeto no 1.º ciclo (3.º ano) permitiu concluir que os alunos em contacto direto com fontes patrimoniais operam por níveis diferenciados de evidência histórica e de significância histórica, mobilizando conhecimentos prévios e históricos. Revelaram níveis de significância histórica bastante sofisticados, atribuindo significância ao património local, nos níveis objetivista básica e objetivista sofisticada, procedendo a argumentações e generalizações.

No 5.º ano (2.º ciclo) procurou averiguar como os alunos exploram fontes patrimoniais locais *in situ* e nacionais virtualmente (visita virtual ao Mosteiro dos Jerónimos) relacionadas com o estilo Manuelino. Para além dos conceitos estruturais de evidência e significância, foi dado enfoque a conceitos substantivos relacionados com a temática/época em estudo (Manuelino, Descobrimentos e Expansão ultramarina). A análise das respostas dos alunos a um guião-questionário aplicado durante a visita a vários monumentos/construções e objetos do estilo manuelino em Braga (Casa dos Coimbrã; na Sé de Braga a pia batismal e a abóbada de cruzaria; no Museu Tesouro da Sé a cruz da primeira missa no Brasil, aquando da chegada de Pedro Álvares Cabral), permitiu constatar que os alunos tendem a realizar uma descrição simples da fonte patrimonial, mas revelam competências de mobilização de conhecimentos históricos e artísticos do Manuelino. A nível da significância histórica as respostas dos alunos têm particular incidência em duas categorias, a de *consciência de um passado simbólico* (4 alunos em 25) e *consciência de relação passado-presente* (4 alunos em 25).

Este projeto permitiu evidenciar que estes alunos apresentam nas suas respostas vários níveis de progressão do seu pensamento histórico tendo por base a evidência e a significância histórica, destacando assim, o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial de interesse turístico (como veículo de atração turística), de um passado monumental, de um passado simbólico e da relação passado-presente.

Um outro estudo, original pela temática escolhida - o azulejo - foi o projeto desenvolvido por Gisela Nunes (2015) intitulado *Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património: Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas por Alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*, que visou analisar as conceções de crianças sobre consciência história e patrimonial a partir do uso de fontes patrimoniais, com destaque para o património azulejar. Este projeto foi implementado em duas escolas urbanas de Braga, uma do 1.º C.E.B., do 3.º ano constituída

por 25 alunos (8-9 anos) e uma turma do 2.º C.E.B. e uma do 5.º ano, constituída também por 25 alunos (10-11 anos).

Este estudo, inovador e bastante original, por se centrar no azulejar como fonte patrimonial, procurou responder às seguintes questões de investigação: “Como interpretam os alunos a evidência nos painéis de azulejo?” e “Que valor atribuem ao azulejar no contexto do património local e nacional e que eventual relevância teve este projeto nessa valorização?”.

Pretendeu a professora investigadora perceber como os alunos perante este tipo de fonte patrimonial, bem presente na cidade de Braga, associada ao barroco, perceber que tipo de inferências e deduções realizam, que relações estabelecem com os conhecimentos históricos que possuem, que consciência patrimonial manifestam e como esta se pode desenvolver através de um projeto desta natureza. No 3.º ano os alunos contactaram com fontes patrimoniais azulejares de Braga, na visita de estudo a vários monumentos barrocos com painéis de azulejos (Capela de S. Geraldo e Póculo). No 5.º ano os alunos exploraram quatro painéis de azulejos (Ala dos namorados, batalha de Aljubarrota; Casamento de D. João I e Filipa de Lencastre; a Padeira de Aljubarrota) cruzando as leituras destes painéis de azulejos com interpretação de outras fontes icónicas alusivas às mesmas temáticas.

Este estudo permitiu concluir que o uso desta tipologia de fonte patrimonial (o azulejo) no ensino-aprendizagem de História contribui para a promoção de competências de literacia visual, para a construção de pensamento eminentemente histórico, como meio de aprendizagens significativas de conteúdos de História e de outras áreas como a Matemática e as Expressões Visuais, surgindo como instrumento didático e/ou tema transversal potenciador de um ensino interdisciplinar e abrangente, e de uma consciência histórica, patrimonial e cívica emergente.

A diversidade de estudos empíricos que temos acompanhado e orientado, sustentados pelos pressupostos teóricos e por questões metodológicas da pesquisa empírica sobre ideias históricas de segunda ordem, como os exemplos que aqui descrevemos, contribuem sem dúvida para operar mudanças no ensino de História e são com certeza uma mais-valia para a investigação em Educação Histórica em Portugal.

Referências

ALMEIDA, Érica. **O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico**. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2014.

BARCA, Isabel & SOLÉ, Glória. **Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad**. REIFOP, vol. 15, n.º 1, pp. 91-100, 2012. (Disponível em: www.aufop.com)

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

BARCA, I. (2001). **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. HISTÓRIA (Revista da Faculdade de Letras) 3.ª série, vol. 2, p. 13-21, 2001. (Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>) (05-06-15)

CARDOSO, Ana Filipa. **A construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir da área de Estudo do Meio (História)**. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo. Braga: Universidade do Minho, 2013.

COLLINGWOOD, R. G. **A ideia de História (9.ª ed.)**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

COOPER, Hilary. **History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School**. London: Routledge, 1995.

COOPER, Hilary. **The Teaching of History in Primary Schools – Implementation the Revised National Curriculum (3rd ed.)**. London: David Fulton, 2005.

COOPER, Hilary. **History 3-11 – Early Years & Primary – A guide for teachers**. London: David Fulton Publishers, 2006.

DEPARTAMENTO DE ENSINO BÁSICO (2001). **Currículo Nacional do Ensino Básico**. Competências Essenciais. Lisboa: ME-DEB.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, p. 13-27, 2001.

LEE, Peter. **Fused Horizons? UK research into students' second-order ideas in history: a perspective from London**. M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kirsting (Eds.). *Researching History Education*, Wochenschau-Verlag, 2014.

LLONCH, Nayra & SOLÉ, Glória. **Comparativa de metodologías y experiencias de educación patrimonial en la formación de futuros educadores de las Universidades do Minho (Portugal) y de Lleida (España)**. Olaia Fontal; Alex Ibáñez & Lourenço Martín (Coord.). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia e Brasil*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (CD/Rom/ PDF). Madrid: IPCE/OEPE, 2014.

MACHADO, Andreia. **O potencial didático das narrativas (lendas, mitos e literatura infantil mito-simbólica) para o desenvolvimento do conhecimento histórico e da com-**

preensão histórica nos alunos do 1.º e do 2.º ano. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2014.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Metas de aprendizagem, 2010**. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/> (17.02.2012]

MIRALLES, Pedro & RIVERO, Pilar. **Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil**. In REIFOP, vol. 15, n.º 1, p. 81-90, 2012.

NUNES, Gisela. **Leitura e Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas – Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Património Local: um estudo com alunos do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico**. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2015.

PINTO, Helena. **Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011.

PIMENTEL, Joana. **O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3.º ano do Ensino Básico**. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. Braga: Universidade do Minho, 2013.

REIS, Diana. **A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico**. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão**. In M. A. Schmidt, I. Barca e E. R. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba PR: Editora UFPR, 2010, p. 23-40.

SOLÉ, Glória & VARELA, Paulo (2013). **Modelo de formação de educadores/professores na área de didática de estudo do meio: análise de uma experiência de formação centrada no ensino da história a crianças**. In B. D. Silva; L. S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo; A. Franco & R. Monginho (Org.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação Universidade Minho, 2013, p. 2893-2911.

SOLÉ, Glória. **A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento**. Tese de doutoramento (tese não publicada). Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SOLÉ, Glória. **O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático**. Ensayos, Revista

de la Facultad de Educación de Albacete, vol. 29, n.º 1, p. 43-64, 2014 (a). (Disponível em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>)

SOLÉ, Glória (Org.). **Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos**. Braga: Cied, Universidade do Minho, 2014 (b) E-book (Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/31352>)

SOLÉ, Glória. **Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial**. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Braga: Cied, Universidade do Minho, 2014 (c). E-book (Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/31352>)

SOLÉ, Glória. (Org.). **Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2015. E-Book (Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/40238>)

Parte 4

Interculturalidade e Currículo

